

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Karel Mazánek

Agresivita žáků na českých školách

Aggressive Behaviour of Pupils at Czech Schools

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Jaroslavu Kotřovi za odborné vedení bakalářské práce.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité prameny a literaturu.

Ve Svárově 29. 6. 2010

.....

Karel Mazánek

Anotace

Mazánek, Karel. [*Bakalářská práce.*] Praha: Filozofická fakulta Karlovy univerzity, 2010. 46 s.

Práce se zabývá agresivním chováním žáků na českých školách. Po významných teoriích agresivity 20. století se především zaměřuje na význam klimatu školní třídy pro celou problematiku agresivity žáků, kde je kladen důraz na postihnutí otázek kolem autority učitele a vytváření třídních pravidel chování. V poslední části jsou ústředním tématem kompetence učitele a to nejen jejich vymezování k agresivnímu chování žáků, ale též zamyšlení se nad jejich životností v době stále se zvětšujících požadavků na roli učitele.

Klíčová slova

Agresivita, Agrese, Autorita učitele, Klima školní třídy, Kompetence učitele

Summary

My work is dealing with aggressive behaviour of pupils at Czech schools. After introducing significant theories of aggressivity of the 20th century, it is mainly focusing on meaning of a classroom climate as the main factor influencing the whole problem addressed above. The main emphasis is put on the teacher's authority and creating classroom rules of behaviour. In the last part, the central topic is competence of the teacher, not only in connection with the pupil's aggressive behaviour, but also its duration in the time of still higher requirements linked to the role of a teacher.

Key words

Aggressiveness, Aggression, Teacher's authority, Classroom climate, Competence of the teacher

Obsah

ÚVOD.....	6
1. VYBRANÉ TEORIE AGRESIVITY	7
1.1. VYMEZENÍ POJMŮ AGRESIVITY A AGRESE	7
1.2. FREUDOVA KONCEPCE AGRESIVITY	10
1.3. TEORIE AGRESE KONRADA LORENZE	11
1.4. PODOBNOSTI A ROZDÍLY V TEORIÍCH FREUDA A LORENZE	12
1.5. AGRESIVITA V POJETÍ BEHAVIORISTŮ	13
1.6. POHLED PAVLA ŘÍČANA	15
2. KLIMA TŘÍDY JAKO ZÁRODEK AGRESIVNÍHO CHOVÁNÍ.....	16
2.1. ELEMENTÁRNÍ PRVKY PRO VYTVOŘENÍ PŘÍZNIVÉHO KLIMATU	16
2.2. MĚŘENÍ KLIMATU VE TŘÍDĚ	19
2.3. TŘÍDNÍ PRAVIDLA A AUTORITA UČITELE	20
2.4. UČITEL A MEZILIDSKÉ VZTAHY VE TŘÍDĚ.....	25
2.5. VLIV FEMINIZACE ŠKOLSTVÍ NA AGRESIVITU ŽÁKŮ	28
2.6. PŘEDSTAVY UČITELE ANEB KDO JE SKUTEČNÝ AGRESOR A KDO JE NÁLEPKOVÁN.....	30
3. KOMPETENCE UČITELE VE VZTAHU K AGRESIVNÍMU CHOVÁNÍ.....	32
3.1. DEFINICE KOMPETENCE	32
3.2. PROBLEMATIKA KOMPETENCÍ A ROLE UČITELE.....	33
3.3. UČITEL A VÝCHOVA NEAGRESIVNÍCH JEDINCŮ	35
3.4. UČITEL A KONFRONTAČNÍ SITUACE S AGRESIVNÍMI ŽÁKY	38
ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	45

Úvod

První kapitola bakalářské práce s názvem *Obecné vymezení a vybrané teorie agresivity* se snaží postihnout teoretický základ vybrané problematiky. Po obecném vymezení základních pojmů je stěžejním tématem této kapitoly rozbor dvou hlavních psychologických proudů, a sice instinktivismu a behaviorismu, které měly pro současné pohlížení na agresivitu největší význam. Předmětem zájmu je vedle hlavních představitelů vybraných teorií agresivity, jimiž byli Sigmund Freud a Konrad Lorenz, i pohled Pavla Říčana, jakožto reprezentanta české psychologie.

Druhá kapitola s názvem *Klima školní třídy jako zárodek agresivního chování* pojednává o sociálním aspektu nahlížené problematiky. Úvod této kapitoly je zaměřen na otázku řádu a pravidel jako nutností pro správné formování třídního kolektivu, jež je klíčem k potlačování agresivity u žáků. Jako přínosné pro danou problematiku je považováno začlenění do spleťtých mezilidských vztahů ve školní třídě i samotnou pozici učitele. Jev, který je v současném českém školství často zmiňován, a sice feminizace, je zařazen jako jedna z možných příčin upadající autority učitele. Poslední subkapitola s názvem *Představy učitele aneb kdo je skutečný agresor a kdo je nálepkován* se snaží postihnout, zda přívlastek agresivní není obecně prisuzován žákům mylně.

Třetí, poslední kapitola se zaměřuje na otázku kompetencí učitele ve vztahu k agresivnímu chování žáků. V první řadě jde o problém „životnosti“ učitelových kompetencí, především pak o otázku, zda současné kompetence učitele dostatečně reflektují jeho měnící se roli v procesu výchovy a vzdělávání. Dále je pozornost věnována jednání učitele s žáky, charakterizované individuálním, empatickým a spravedlivým přístupem, který má napomoci výchově k nekonfliktnímu či neagresivnímu chování žáků. Poslední řádky jsou pak věnovány samotným konfrontačním situacím mezi učitelem a žáky s přihlédnutím k celkové psychické zátěži učitelů ve vyučovacím procesu.

1. Vybrané teorie agresivity

1.1. Vymezení pojmů agresivita a agrese

Nahlédneme-li do psychologického či pedagogického slovníku, zjistíme, že je v nich agresivita definována obecně jako „útočnost“. Pedagogický slovník agresivitu dále specifikuje stylem, který nám bude v dalších kapitolách užitečný. Definuje agresivitu jako „tendenci prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně až brutálně. [...] Jako tendenci ovládnout sociální skupinu, získat takové postavení, které umožňuje vnucovat jí určité názory, rozhodovat o její činnosti a osudu jednotlivých členů.“¹

Na druhé straně psychologický slovník logicky definuje agresivitu bez její sociální dimenze, když říká, že může jít o „trvalý osobnostní rys“ či o „symptom duševní poruchy“.² Jako velmi přínosnou považuji zmínku o projevech agresivity sociálně tolerovanými formami, jako například sportovní fandovství, posměch či kritické postoje projevované k sociálnímu okolí. Vztaheno na školní prostředí můžeme za tolerované projevy agresivity považovat například vykřikování či agresivní projevy dětí mladšího školního věku při dětských hrách. Jako formám sebeprosazení se jim nepřikládá taková společenská závažnost. Psychologický slovník dále definuje agresivitu dětskou, mezidruhovou, vnitrodruhovou či verbální.³ Vzhledem k tomu, že se práce zabývá agresivitou žáků na školách, rád bych se zastavil u agresivity dětské, která je vymezena předškolním a mladším školním věkem, a která je dále definována jako agresivita „zaměřená především vůči vrstevníkům, ale též rodičům, příp. pečovatelům“⁴. Druhá část definice klade důraz na vnější motivy agresivity, když vysvětluje zvyšující se agresivní chování odměnou od sociálního okolí, které jí tak do budoucna podmiňuje.

¹ Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 12

² Hartl, Hartlová, 2004, s. 23

³ Srov. tamtéž, s. 24

⁴ Tamtéž, s. 24

Na agresivitu jako na duševní poruchu se pohlíží v následujícím vymezení.

1. Verbálně či neverbálně vyjádřené bouřlivé reakce zlosti a hněvu, které jsou běžným typem reakce dítěte i na banální frustrace a stresy a mají tendenci se stupňovat
2. Chování pacienta je v rozporu s uspokojováním potřeb ostatních lidí a porušuje morální i sociální normy
3. Tyto reakce pacient většinou nezvládá pomocí běžných kontrolních mechanismů chování
4. Jen obtížně vyhledává náhradu v jiných, sociálně akceptovatelných formách kompromisního jednání
5. Selhává i vnější kontrola chování dítěte a osoby o ně pečující začínají mít pocit výchovné bezradnosti a bezmoci při stanovení hranic jeho chování
6. Agresivní projevy pacienta se postupně stávají dominantním vzorem jeho chování⁵

Pro lepší náhled na problematiku agresivity bych zde rád zmínil i některé druhy agrese, jak o nich píše Fromm. Rozlišuje jednak biologicky adaptivní, životu sloužící, benigní agresi a jednak biologicky neadaptivní, maligní agresi. Benigní agresi rozumí takovou agresi, která je společná lidem i zvířatům a má obranný charakter, tzn. jejím cílem není utrpení druhé osoby, nýbrž odstranění bezprostředního ohrožení. V kontrastu s benigní agresi však působí i agrese maligní, a to pouze u člověka. Jejím cílem je naopak pouze krutost páchaná na protivníkovi.⁶

Fromm se však neomezuje pouze na dvojí dělení agresivity a její problematiku chrání před zjednodušováním, když rozeznává i tzv. pseudoagresi a obrannou agresi, jež obě spadají do rámce agrese benigní. Do pseudoagrese spadají takové agresivní činy „jejichž cílem není způsobit nějakou škodu, ale které jí způsobit mohou“.⁷

⁵ Vágnerová, 2004, s. 763

⁶ Srov. Fromm, 2007, s. 190

⁷ Srov. Fromm, 2007, s.191

Do kategorie agrese s předponou pseudo spadá podle Fromma:

1. Neúmyslná agrese - agresivní čin, který někomu ublíží, ačkoliv tak nebyl míněn
2. Hravá agrese - slouží k procvičování dovedností. Jejím cílem není destrukce nebo zranění, není motivována nenávistí
3. Agrese jako sebeprosazení⁸

Již samotné označení obranná agrese napovídá, že jejím cílem nebude primárně poškození druhé osoby. Obranné agrese je užito pouze v případě, že je ohrožen jedincům život, zdraví, svoboda či majetek.

Do obranné agrese můžeme podle Fromma zahrnout:

1. Konformní agresí - agresivní činy, které nejsou motivovány touhou ublížit, nýbrž předpisem, jehož splnění považuje jedinec za žádoucí. Konformní agrese je jednou z nejrozšířenějších druhů agrese, kdy velké procento např. dětských násilných činů je motivováno pocitem nebýt v očích kamarádů zbabělcem
2. Instrumentální agresí - ničení zde působí jako prostředek k dosažení skutečného cíle⁹

V literatuře jsme svědky časté záměny pojmů agresivity a agrese. Vzhledem k povaze této práce, snažící se postihnout agresivitu na českých školách, budu v této souvislosti, jako pojem svým vymezením více obecný, používat slovo agresivita.

Z výše uvedených definic vyplývá důležitý fakt, a sice mluvíme-li o agresivním chování, nemusíme mít na mysli chování útočné s cílem někoho fyzicky zranit. Z ryze psychologického hlediska ano. Z pedagogického hlediska je však agresivita přinejmenším méně čitelná. Určit míru mezi sebeprosazením a agresivním chováním nemusí být vždy snadné.

⁸ Srov. Fromm, 2007, s. 191 - 198

⁹ Srov. Fromm, 2007, s. 198 - 207

1.2. *Freudova koncepce agresivity*

Freudovo pojmání člověka je určující i pro jeho nahlížení na problém lidské agresivity. Naše chování je podle Freuda, jak je všeobecně známo, určováno pudovými silami. Až do 20. let 20. století považoval Freud za takto určující pud sexuální, tedy libido, a pud sebezáchovy. Podle Fromma se Freudovy názory po dvou dekadách 20. století začínají pomalu měnit. Určující se stávají pudy života (eros) a smrti (thanatos). Freud svůj obrat vysvětluje následovně: „Vyšel jsem ze spekulací o vzniku života a z biologických paralel a došel jsem k závěru, že kromě pudu života k sebezáchově musí existovat jiný, opačný instinkt, usilující život rozkládat a vracet do původního anorganického stavu. To znamená, že kromě erotu asistuje pud smrti.“¹⁰

Po této změně ve Freudově koncepci pudových sil dostává větší prostor i agresivita, která je spojena právě s pudem smrti. Tak jako byl člověk ovládán sexuálním pudem, je nyní pod vlivem pudu, jehož základní cíl je ničit buď sebe sama, nebo druhé.

Freud reprezentující psychoanalytické myšlení odmítal ve svých pracích společnost jako determinantu lidského chování. Výjimkou není ani otázka agresivity. Freud jí nechápe jako reakci na něco negativního, ale jako trvale působící sílu v samém nitru lidského organismu. Toto tvrzení je v konečném důsledku velmi pesimistické. Znamená totiž, že člověk nemalou část svých sil musí věnovat právě k jejímu tlumení či vybíjení, a to společensky akceptovatelným způsobem. Freud využil pro svou teorii i téma, které bylo v první polovině 20. století velmi aktuální, a sice válku. Mluví o ní jako o snaze o sebezachování, kdy sebezničující tendence je projektována na druhé. Freudova pudová teorie, potažmo teorie agrese, nás přivádí do světa, kde kriticky zhodnotitelné cíle hrají druhořadou úlohu oproti protirozumovým pudovým potřebám. Agresivita je v tomto úhlu pohledu něco přirozeného, co nelze zcela vymítit.

Freudova koncepce, založená na dichotomii pudů života a smrti, která vysvětlovala mimo jiné lidskou agresivitu, nebyla odborníky zcela přijata. Vedle nemožnosti teorii empiricky prověřit selhávala Freudova teorie rovněž na hypotéze, že je pud smrti biologickou silou, působící ve všech organismech. „V důsledku toho bychom museli nacházet u méně

¹⁰ Fromm, 2007, s. 29

agresivních druhů zvířat více onemocnění nebo častější výskyt předčasné smrti, a obráceně,¹¹ píše Fromm s tím, že neexistují žádné údaje potvrzující tuto domněnku.

1.3. Teorie agrese Konrada Lorenze

Konrad Lorenz, taktéž jako Freud obhájí, biologickou podstatu lidské agresivity a ač teorie rakouského myslitele dosáhla a i dnes se těší velkému vlivu, Lorenzova teorie byla širokou veřejností přijata vřeleji.

Podstatu Lorenzovy teorie tvoří myšlenka agresivity jako pudu, který se „sytlí z nepřetržitě proudícího pramene energie a není nutně výsledkem reakce na vnější podněty“.¹² Společenské prostředí zde působí až sekundárně, kdy si jedinec vytváří společenské instituce k vybíjení své nahromaděné energie, kde ji uvolňuje společností schválenými způsoby. Lorenz píše o agresi jako spontánním jevu, který není závislý na okolních podmínkách. Odborníky byla jeho teorie agrese, stejně tak i Freudův model libida, označena jako „hydraulická“, podle tlaku nahromaděné vody.

Dalším důležitým bodem v Lorenzově teorii je myšlenka agrese pro život. Tím Lorenz předpokládá, že vnitrodruhová agrese pomáhá k přežití druhu jako celku. Myšlenkou o této funkci agrese však vyvstává daleko složitější problém, který přesahuje Lorenzův obor - etologii. Stačí se podívat okolo sebe a zjistíme, že člověk již dávno nevyužívá agresi pouze k vlastnímu přežití, ale jde daleko za jeho rámec.

Myšlenka agrese jako nutnosti k přežití otevírá problém, jehož hlubší rozbor bude součástí další kapitoly. Problém, který klade otázky, zda k vysvětlení tak složitého problému jako jsou motivy k agresivnímu jednání u člověka stačí výzkum se zaměřením říši zvířat.

¹¹ Fromm, 2007, s. 30

¹² Fromm, 2007, s. 30

1.4. *Podobnosti a rozdíly v teoriích Freuda a Lorenze*

Hlavním společným znakem obou myslitelů v jejich koncepcích agrese je jejich „hydraulická“ povaha. Výstižný přívlastek, „hydraulické“, dostaly obě teorie kvůli shodným myšlenkám o agresivitě jakožto neutuchající vnitřní energii člověka, která je nezávislá na vnějším prostředí. S takovouto energií pak lidé nakládají po svém, s cílem jí redukovat společensky přijatelnými způsoby. Obě teorie se taktéž zakládají na ničivém pudu, který působí na člověka jako hnací síla. Freud mluví o pudu destruktivním, který dává do kontrastu s pudem života. Lorenz nejprve mluví o agresi obranné, tu pak dále ve svých konstrukcích postupně modifikuje na ničivou sílu, jejíž povahu můžeme srovnat právě s Freudovým destruktivním pudem.

Koncepce Freuda a Lorenze doznávají shody i v otázce potřeby uvolnění nadbytečné energie. Jak již napovídá přívlastek „hydraulická“ zmiňovaný na začátku kapitoly, pohár agrese jednoduše může přetéci. U Freuda nejde o žádnou novinku. Známá je Freudova teorie duševních poruch, jejichž zárodek spatřoval v potlačování sexuality. Svůj postoj vysvětloval nerovnováhou mezi třemi instancemi: id, ego a superego. Agrese se tak v pojetí obou myslitelů stává něčím, co člověk dokáže jen stěží ovládat, otázkou je, zda-li vůbec a jestli ano, tak na jak dlouho.

Na největší rozdíl mezi Freudovou teorií a teorií Lorenzovou napoví již jejich profesní zaměření. Zatímco Freud zasvětil celý svůj život studiu člověka, Lorenz byl odborníkem na chování zvířat. Vezmeme-li si například Lorenzovo tvrzení o potřebě pravidelného vybíjení nahromaděné agrese, očekáváme u takovéto hypotézy empirické ověření. Lorenzův důkaz je však ve skutečnosti postaven na analogii s chováním cichlid brazilských. Důkaz tvrdí, že necháme-li rybičky stejného druhu v malém akváriu, budou si svou agresi vybíjet mezi sebou, a to i přesto, zůstane-li v akváriu samec se samičkou.

Ona spojitost, chcete-li analogie, s lidským chováním je vysvětlena na příběhu Lorenzovy tety, když píše: „neudržela si služebnou déle než osm až deset měsíců. Nově přijatou pomocnicí v domácnosti byla pravidelně ohromně nadšená, vychvalovala ji až do nebes a přísahala, že tentokrát už našla tu pravou. V dalších měsících postupně ochládala. Zprvu nacházela malé nedostatky, potom velké, a ke konci zmíněného období už měla ubohá dívka spoustu odporných vlastností, pro které byla s velkým popraskem bezodkladně

propuštěna“.¹³ Jistě zajímavý příběh však nelze pokládat za platný důkaz. Na místě je dotazování například po osobnostních charakteristikách tety či po míře frustrace tety po nenaplněném očekávání. Jednu z možných charakteristik tety, narcismus, můžeme najít velmi dobře popsanou právě u Freuda v práci O narcismu z roku 1914, kterou psal mezi léty 1911-1913 paradoxně po svém rozchodu se svými nejvýznamnějšími žáky Adlerem a Jungem.

Stejný problém může být viděn i v teorii Freuda, když mluví o nezávislosti agrese na vnějším prostředí, což v konečném důsledku činí z lidského jedince tvora, jehož chování můžeme jen stěží předvídat.

Po rozboru obou teorií agresivity, v pojetí Freuda a Lorenze, nemůžeme říci stanovisko, které by se týkalo spíše shody či neshody. I přesto, že oba činí agresivitu nezávislou na okolním prostředí, jejich „životní“ filosofie je odlišná. „Lorenzův agresivní pud slouží životu, Freudův pud smrti je sluhou smrti.“¹⁴

1.5. Agresivita v pojetí behavioristů

Následující řádky budu věnovat přiblížení teorie agresivity tak, jak ji vidí behavioristé. Jednou z hlavních charakteristik behaviorismu je jeho odmítnutí vnitřních faktorů a soustředění se pouze na chování a činnost člověka. Zapomeňme na vášně, touhy či pocity. Od roku 1914, kdy byl behaviorismus založen J. B. Watsonem, vymezuje psychologii jako exaktní vědu zkoumající pouze pozorovatelné jevy.

Postoj behavioristicky založených badatelů k agresivitě se tedy dá snadno předvídat. Aktér a jeho vědomé či nevědomé motivy ztratili na důležitosti a veškerá pozornost se upírá pouze na chování samo. Odpověď behavioristů na otázku, proč dochází ve společnosti k agresivnímu chování by tedy byla: „Protože je to pro její členy výhodné“. Velmi výstižně tuto myšlenku podává psycholog A. H. Buss: „Shrňme, že pojem „úmysl“ při analýze agresivního chování překáží a je zbytečný, jde spíše o povahu posilování agresivní reakce a o její pozitivní následky, které ji podmiňují.“¹⁵ Zjistí-li třináctiletý Petr, že po výhružném jednání jeho mladší bratr ustoupí, bude své agresivní jednání vůči němu praktikovat

¹³ Fromm, 2007, s. 35

¹⁴ Tamtéž, s. 33

¹⁵ Fromm, 2007, s. 54

i v budoucnu. Petr dosáhl svého cíle, když bratr ustoupil. Mladší bratr tedy nejen, že pomohl Petrovi k jeho cíli, ale jeho chování svým ústupkem podmínil do budoucna. Můžeme předpokládat, že se Petrovo agresivní chování vůči bratrovi bude stupňovat. Logická je však i otázka, zda si Petr neuvědomí jisté hranice, po jejichž překročení by jeho chování přestalo mít charakter „zdravých“ bratrských hádek. Odpověď je však skryta v Petrově charakteru a svědomí. Tyto faktory, jako nepozorovatelné, behaviorismus odmítá a připravuje se o možnost popsat relevantně chování určitého jedince. Fromm tento postoj podrobuje kritice, když píše: „Behavioristé pokládají svou metodu za „vědeckou“, protože se zabývá tím, co je viditelné, to znamená pozorovatelnými způsoby chování. Neuvědomují si ale, že chování se nedá adekvátně popsat, když ho oddělíme od člověka, který se určitým způsobem chová.“¹⁶

Behaviorismus se svými studiemi o agresivitě přichází také s teorií, která přisuzuje její příčiny frustraci. Autorem je J. Dollard vysvětlující svou teorii následovně: „Výskyt agresivního chování předpokládá vždy existenci frustrace a obráceně existence frustrace vede vždy k nějaké formě agrese“.¹⁷ Frustrace znamená: „stav zklamání, zmarnění; Vzniká, je-li člověku, ale i zvířeti, zabráněno dosáhnout cíle jeho snažení.“¹⁸ Představa, že by byla frustrace v reálném životě důvodem k agresi, nezní příliš optimisticky, zamysleme-li se, kolikrát je někdo denně či týdně vystaven pocitům frustrace. Ve shodě s touto teorií by například prodavačky v luxusních butikách mohly denně čelit atakům frustrovaným žen, které si nemohou tak drahé oblečení dovolit. To co u člověka vzbuzuje pocity agresivity závisí podle Fromma především na charakteru člověka. „Charakter člověka určuje především to, co ho frustruje, a v druhé řadě intenzitu, s jakou bude na frustraci reagovat.“¹⁹

Behaviorismu nelze upřít zásluhy v oblasti zkoumání agresivního chování. Jeho teorie a následné argumenty, které byly vznášeny z řad jeho kritiků však ukázaly, že na postihnutí problému agresivity nestačí pouhé zkoumání vnějších výsledných projevů agresivních jedinců.

¹⁶ Fromm, 2007, s. 55

¹⁷ Fromm, 2007, s. 76

¹⁸ Hartl, Hartlová, 2004, s. 172

¹⁹ Fromm, 2007, s. 78

1.6. *Pohled Pavla Říčana*

Na závěr přehledu hlavních teorií lidské agresivity zařazují pohled českého psychologa Pavla Říčana, v jehož pohledu se odráží myšlenky jak instinktivismu, tak behaviorismu. Říčan připouští lidskou podobnost se zvířaty v podobě agresivního instinktu, odmítá však její „hydraulický“ charakter. „Zvířecí ani lidská agresivita není nějaká nezničitelná energie, která by se musela nutně vybit.“²⁰ Ve shodě se svým odmítnutím agresivity jako neutuchající energie v nitru člověka odmítá, jen pro zajímavost, též Freudovu koncepci sexuálního pudu, který musí být taktéž ventilován. Neúnosnost hydraulického uvažování o agresivitě Říčan podtrhuje myšlenkou o technologickém vývoji společnosti přinášející stále novější a dokonalejší střelné a jiné zbraně. Zjednodušeně řečeno, kdybychom jako lidé svou agresivitu nedokázali vhodným způsobem utlumovat, zbraně by v našich rukách jednaly rychleji, než bychom mohli zapojit naše „moudré“ instinkty utlumující v člověku pocity agrese.

Z psychoanalýzy vychází další Říčanova myšlenka o příčinách agresivity, a sice identifikace dítěte s agresorem. Nejčastěji to bývá jeden z rodičů, ale možností, k jaké autoritě dítě směřuje svou pozornost, je hned několik. Jmenujme přinejmenším „hrdiny“ z televizní obrazovky. S tím souvisí i Říčanova tvrzení o vlivu mediálního násilí na agresivitu dětí.

To, že je Říčanova myšlenka o agresivitě syntézou předešlých teorií, dokazuje i jeho přijetí behavioristicky orientovaného stanoviska podtrhující význam zkušenosti. „Z dítěte se stává vysoce agresivní člověk postupně, a to tak, že si pamatuje ty způsoby svého jednání, které vedou k úspěchu.“²¹ Jestliže zde Říčan přijímá důležitost naučeného či podmíněného chování, obohacuje ho o mravní hledisko, když se ptá, zda je agrese vždy něco špatného. Zatímco například Freud při studiu vlivu lidského prožívání na morálku, či chcete-li svědomí, též nezapomíná, pro Lorenze, jako biologa, otázka dobra a zla neexistuje.

Říčanův pohled na agresivitu nepřichází s něčím novým. Ukazuje však, že dnešní psychologie při relevantním studiu agresivního chování, ať už se jedná o dospělé osoby či děti v mladším školním věku, nemůže přeceňovat jednu z mnoha stránek agrese, jako to dělaly významné psychologické teorie 20. století.

²⁰ Říčan, 1995, s. 22

²¹ Tamtéž, s. 23

2. Klima třídy jako zárodek agresivního chování

Podle Mareše je klima: „sociálněpsychologická proměnná představující dlouhodobější sociálně – emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě“²².

Prokop uvádí tři základní typy klimatu ve školní třídě:

1. Neosobní profesionality vytvářející prostředí orientované na výkon
2. Klima interpersonální shody vytvářející prostředí orientované na spolupráci
3. Klima institucionalizovaného pořádku vytvářející prostředí orientované na dodržování řádu²³

V pedagogickém slovníku se dále rozlišuje klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.²⁴

2.1. *Elementární prvky pro vytvoření příznivého klimatu*

Jako jeden z důvodů agresivity žáků se též uvádí nezajímavost výuky či nepříznivé třídní klima pro jakoukoli produktivní činnost žáků. Problém agresivity tedy nyní zúžíme pouze na školní třídu, respektive na její spojitost s výukou.

Cangelosi v souvislosti s vhodnou atmosférou hovoří o tzv. „podnikatelské“ atmosféře. Jde o atmosféru, která podporuje „maximální soustředění na dosažení učebního cíle“.²⁵ Jak tedy onu „podnikatelskou“ atmosféru navodit?

2.1.1. **Využití začátek školního roku**

Žáci jsou první den školního roku plni očekávání, ale také zároveň značně nejistí. Nově přichozí žáci neví, co od konkrétních učitelů očekávat. Nejde pouze o samotný styl výuky, ale o učitele jako osobu. Jaké chování bude a nebude tolerovat či jakým způsobem bude s žáky jednat. Na ukázkou uvádím možný seznam vybraných činností pro první hodinu občanské výchovy (viz následující tabulka).

²² Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100

²³ Hartl, Hartlová, 2004, s. 257

²⁴ Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100

²⁵ Cangelosi, 1994, s. 66

Výběr činností pro první hodinu občanské výchovy na druhém stupni základní školy²⁶

- Jaké učební činnosti (např. sledování videa, výuka pro celou třídu, studium v malých skupinách, samostatná práce) chci během tohoto školního roku provádět?
- Jak by mělo být rozmístěno zařízení učebny (např. nábytek, promítací plátna a obrazové pomůcky), aby to vyhovovalo různým typům učebních činností a usnadňovalo přechodové činnosti?
- Jakých pravidel chování a pracovních postupů bude třeba, aby se žáci co nejvíce aktivně zapojovali do výuky během různých typů učebních činností a aby v maximální míře spolupracovali během přechodových časů?
- Jakých pravidel chování a pracovních postupů bude třeba, aby žáci při učebních činnostech nevyrušovali žáky v jiných třídách nebo osoby pohybující se ve škole či v její blízkosti?
- Jakých pravidel chování a pracovních postupů bude třeba k zajištění bezpečného a přátelského prostředí, v němž se žáci ani jiní lidé nebudou muset obávat manipulace, situací, které by mohly vést jejich zahanbení, šikanování?
- Jak se bude rozhodovat o pracovních postupech (např. jak budu rozhodovat pouze já sám, já s přihlédnutím k názorům žáků, demokraticky, nebo půjde o určitou kombinaci zmíněných typů)?
- Kdy budou stanovena pravidla chování a pracovní postupy (např. na samém počátku, podle potřeby, obojí)?
- Jak budou pravidla chování a pracovní postupy vštěpovány žákům?
- Jak bude prosazováno dodržování pravidel?
- Které další části školní budovy (např. jiné učebny) mohou být využity k oddělení žáků od ostatního kolektivu třídy?
- O koho z personálu školy se mohu opřít při řešení krátkodobých kázeňských problémů?
- Jak chci využít pomoc rodičů?
- Jaké pravidelné úkoly (např. každodenní zpráva o docházce) se ode mě budou vyžadovat v rámci školní administrativní práce?
- Které události ve školním kalendáři budu muset vzít v úvahu při přípravě plánu?
- Na jaké nečekané události bych měl být předem připraven (např. požár ve škole, úraz žáka) a zvážit celkový přístup školy k jejich řešení?

²⁶ Srov. Cangelosi, 1994, s. 70 - 71

Jak vidíme v první části seznamu, klíčová jsou zde pravidla chování, a to především otázky kdy, kým a jak budou pravidla chování ve třídě stanovována či jak bude prosazováno jejich dodržování. Právě kladení takovýchto otázek napomáhá k vytvoření klimatu třídy, ve kterém se žáci cítí bezpečně a nebojí se vyjádřit svůj vlastní názor. Důležitý je taktéž bod vztahující se k otázce opory učitele při řešení kázeňských problémů. Učitel musí účinně spolupracovat se školním psychologem, pedagogickým poradcem a v neposlední řadě i s metodikem prevence. Nezbytné je taktéž pro učitele vědomí opory ze strany ředitele v otázkách kázeňských prohřešků žáků, kde se do celé věci zapojili žákovi rodiče.

Osobní poznámky učitele²⁷

- Jsem připraven, než něco řeknu, se na chvíli zastavit a zamyslet, co bych měl žákům říci?
- Jsem připraven pozorně sledovat, co žáci dělají, a porozumět, co říkají, než budu ukvapeně reagovat?
- Jsem připraven mluvit s žáky popisným, nikoli posuzujícím způsobem (tzn. vyhnout se nálepkování)?
- Jsem připraven soustavně jednat a komunikovat asertivně a nechovat se ani hostilně, ani submisivně?
- Jsem připraven reagovat empaticky a podporovat žáky?
- Jsem připraven být vzorem „podnikatelského“ postoje?

Zde bych rád poukázal na body, jež se zaměřují na otázky komunikace a schopnosti empatie. V současné době se v pedagogice klade velký důraz na komunikaci ve výchově a na „chápaní dítěte jako aktivního tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými, zdůraznění kooperace, orientace na žáka, který je subjektem výuky“.²⁸ Pro učitele je tedy důležité používat vhodný způsob vyjadřování, bez posuzujících prvků a rovněž být schopen empatie vůči žákům, tzn. brát do úvahy i širší souvislosti v hodnocení chování žáků, tím myslím v první řadě rodinné zázemí.

²⁷ Srov. Cangelosi, 1994, s. 70 - 71

²⁸ Vališová, Kasíková a spol., 2007, s. 223

2.1.2 Pečlivá příprava na výuku

Celkové klima třídy samozřejmě ovlivňuje kvalita výuky. Bude-li učitel ve výuce používat např. pomůcky, jež znamenaly dlouhodobější přípravu na hodinu, zvýší se i hodnota, kterou žáci tématu přisuzují. Dalším faktem, podle něhož můžeme posuzovat připravenost či nepřipravenost výuky jsou přechodové časy. Příliš dlouhé prostoje, naplněné organizačními a administrativními záležitostmi, způsobí, že žáci ztratí koncentraci a na zkrácení „dlouhé chvíle“ si najdou jiné aktivity, které s výukou nesouvisí. Z dlouhodobého hlediska může nepřipravená hodina způsobit nezáměr žáků o konkrétní předmět, což mohou dávat učiteli najevo buď soustavným vyrušováním v průběhu hodin, nebo nevhodnými verbálními projevy směrem k učiteli. Celkově ale fakt, že nepřipravený učitel působí komicky a jeho hodiny přejí spíše vyrušování, než-li spolupráci, vyznívá zanedbatelně, oproti závažnějšímu důsledku, jímž je ztráta učitelovy autority.

2.1.3. Styl učitelovi komunikace s žáky

Neméně významná je také samotná komunikace učitele s žáky. Pedagogické působení je v převážné míře realizováno pomocí verbální komunikace. Její problematiku lze zajisté podrobit mnohastránkové analýze. Zde bych chtěl pouze nastínit otázku popisného a posuzujícího jazyka, o které se domnívám, že má velký vliv na sebepojetí žáka, a tím na vzájemný vztah s učitelem. V případě posuzujícího jazyka učitel subjektivně do hodnocení žáka přidává jakési označení „dobrý“, „špatný“, „bystrý“ či „hloupý“, která nejenom, že nemusejí odpovídat realitě, ale především zatěžují žáka zbytečným tlakem, a to jak při pozitivním, tak negativním hodnocení. Bude-li učitel soustavně chválit své žáky po dobrém výkonu a taktéž je kárat v případě jejich neúspěchu, bude v takovémto případě v žácích posilovat „nesprávnou myšlenku, že hodnota osobnosti člověka záleží na jeho úspěchu“.²⁹

2.2. Měření klimatu ve třídě

Klima školní třídy je jedním z ukazatelů „úspěšného“ učitele a tak jako mnoho dalších faktorů podléhá metodám výzkumu. Asi nejznámějším dotazníkem pro měření klimatu ve třídě se stal dotazník MCI (My Classe Inventory) pro žáky 3. – 6. ročníků. Česká verze dotazníku MCI byla vypracována J. Laškem a nese název *Naše třída*.

²⁹ Cangelosi, 1993, s.94

Dotazník MCI obsahuje 25 výroků, např. *V naší třídě baví děti práce ve škole, Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají*. Dotazník je zadáván jednak studentům a jednak samotným učitelům, kteří hodnotí jak aktuální klima, tak klima preferované.

Klima třídy se dále posuzuje podle 5 faktorů:

1. Spokojenost ve třídě (vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti a pohody)
2. Soudržnost třídy (míra pospolitosti a přátelství ve třídě)
3. Třenice ve třídě (míra napětí a sporů mezi žáky)
4. Soutěživost ve třídě (konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí)
5. Obtížnost učení (jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení jeví namáhavé)³⁰

Další z používaných dotazníků je *Dotazník sociálního klimatu školní třídy* (CES, Classroom Environment Scale), který je určen pro střední školy, pro žáky věku 12 až 18 let.

2.3. Třídní pravidla a autorita učitele

„Žák ve škole, jsa obklopen sobě rovnými, žije v tlupě, v hromadě, tak jak si sociologové představují podobné tlupy ve staré době. Dostí se teď uvažuje, jak masa působí na jednotlivce. To je zde: každá škola je masa. Žák ve škole podléhá těm zákonům, podle kterých masa jedná, myslí...“

T. G. Masaryk³¹

Školní třída představuje ze sociologického hlediska sociální skupinu, tzn. že vztahy mezi žáky jsou trvalejšího rázu, můžeme v ní poukázat na určité skupinové vědomí a v neposlední řadě (většinou) na společný cíl. Třída a vůbec každá škola ke správnému fungování potřebuje určitý řád a pravidla, podle kterých by se mělo chování jejích členů řídit. Tento požadavek je naplněn v první řadě školním řádem každé školy, který vymezuje jasná a závazná pravidla pro každého žáka. Na dodržování těchto „vnějších“ norem daných školním řádem dohlíží sám učitel, který si posléze svým vystupováním a chováním vůči žákům v průběhu vyučování i mimo něj nastavuje určitá pravidla „vnitřní“, vztahující se přímo k jeho osobě.

³⁰ Průcha, 2002, s. 53

³¹ Havlík, Halászová, Prokop, 1996, s. 90

2.3.1. Učitel jako „respektovaná“ autorita

Hlavní úlohou učitele je vzdělávání, potažmo výchova žáků. Učitel je nejméně 180 dní v roce v situaci, kdy stojí před různorodým kolektivem s cílem předat mu určité vědomosti a dovednosti. K dosažení takového cíle je zapotřebí požadavku přímo spojeného s kvalitním klimatem třídy, a sice, že žáci musejí svého učitele respektovat.

Deník MF dnes uveřejnil ve svém vydání ze dne 21. ledna 2009 anketu, která se uskutečnila na základních školách všech regionů. Do ankety bylo zapojeno 70 žáků a 70 učitelů druhého stupně, kteří odpovídali na otázky související s problematikou vztahu učitel - žák.

Výsledky ankety jsou následující:

1. Děti respektují v průměru 54 % učitelů
2. Kterého učitele nerespektujete?:
 - Nemá autoritu
 - Nezábavný, neupoutá
 - Je nervózní
3. Kdo může za mobilní šikanu?:
 - My žáci 29 %
 - Spíše učitel 32 %
 - Jiná odpověď 39 %
4. Koho natočíte na mobil?
 - Učitele mrzutého, dá nám volnost
 - Bez autority
5. Nenatočili bychom učitele:
 - S autoritou
 - Má respekt
 - Hodného, spravedlivého
6. Ideální učitel:
 - Hodný, spravedlivý
 - Zábavný
 - Umí vysvětlit látku
7. Špatný učitel:

- Nespravedlivý, nadřazuje
- Řve, křičí
- Je zbytečně přísný

Z ankety zcela jasně vyplývá, že otázka respektování či nerespektování učitele žákem se odvíjí od učitelovy autority, k jejímuž jádru se budu snažit proniknout dále v textu.

Pro nezávislého pozorovatele, který se zúčastní výuky, může být klidná třída známkou dobré atmosféry a učitel, který s takovou třídou pracuje ztělesněním autority respektované žáky. Situace se však stává o něco komplikovanější, zahrneme-li do celého procesu *přímého pedagogického působení* pojem konformity, tzn. takové chování, kdy se jedinec přizpůsobuje pouze proto, že se takové jednání od něj očekává. Jeho vnitřní přesvědčení ale může být s jeho chováním ve značném rozporu. Společnost očekává od žáka ve školní lavici především poslušnost. Tato očekávání jsou specifikována v již zmíněném školním řádu, na který se učitel může mimo jiné odvolávat. Jako každá pravidla, tak i ta školní však nezaručí, že se s nimi jedinec ztotožní, a tudíž i povaha oné autority rázem ztrácí na své přirozenosti, když je naplněna z pohledu žáka jenom a pouze vidinou negativní sankce, která nastane v případě, že se jí odmítne podřídít.

„Vyprávěl jeden student učitelství, že byl na praxi u velmi přísné učitelky. Šlo o malé děti, o pátou třídu, takže náš adept kantořiny měl pocit, že tak, jako paní učitelka, by zvládl třídu také. Děti v hodinách paní učitelky byly velmi ukázněné, všechno přesně klapalo, paní učitelka držela vše pevně ve svých rukách a děti vzorně, a nápadně vzorně poslouchaly a plnily všechny pokyny. Student proto rád přijal nabídku fakultní učitelky, aby si sám bez její přítomnosti (potřebovala si něco zařídit) ve třídě zaučil. Pozval si dokonce i svoji přítelkyni, aby se podívala na to, „jaký je pan učitel“. Všechno bylo ale úplně jinak. Děti pochopily, že je pouhý student, hlučely, zpočátku i pobíhaly po třídě, a vůbec mu nevěnovaly pozornost. Trvalo to téměř půl hodiny, než je dostal vůbec do lavic. Teprve pak mohlo začít něco, co se podobalo výuce.“³²

Tento příběh ze života začínajícího učitele celkem jasně ukazuje onu autoritu učitele jako něco co:

- Zajistí „pořádek“ pouze během hodin konkrétního kantora

³² Pelikán, 2004, s. 84

- Toto vynucené chování na žácích nezanechá hlubšího vlivu

Zde nám vyvstává základní otázka, a sice co je to vůbec autorita a kdy můžeme říci, že učitel něčím podobným disponuje?

Autorita je chápána jako: „Legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Rozlišuje se autorita tradiční (formální), založená na postavení nositele autority v hierarchii nebo jeho příslušnosti k určité sociální skupině, bez ohledu na jeho osobní kvality...“.³³ Slovník pak dále rozlišuje autoritu neformální, která je přisuzována jedinci na základě jeho povahových rysů.³⁴

Marie-Thérèse Auger a Christiane Boucharlat při popisování budování autority uvažují např. o subjektivním hledisku nosiče autority, když píší o nutnosti pracování na sobě a osvojování si určitých kompetencí.

Mít autoritu také podle nich znamená:

- Umožnit ostatním na sobě pracovat a pomáhat jim k jejich vlastnímu osobnostnímu růstu
- Důvěřovat žákovi
- Být autentický
- Stmelovat třídní kolektiv
- Zamezit násilí ve třídě³⁵

Bez toho, aby to autoři explicitně zmínili, je jasné, že popisovali právě autoritu neformální. Formální autoritu má každý učitel. Je dána jeho sociálním statutem, který v sobě nese, co se vůči němu smí a nesmí, co je odměňováno a co je naopak trestáno.

2.3.2. Vytváření pravidel

Abychom nedocílili ve škole pouze vnější adaptace žáků na dané normy, nýbrž dosáhli toho, aby je i vnitřně přijali, musíme žáky zapojit i do procesu jejich vytváření. Spolupráci žáků na vytváření pravidel chování ve třídě může někdy předcházet i „fiktivní motivace, kdy učitel žáky nejprve uvede do hypotetické situace a pak je vyzve, aby promysleli

³³ Průcha, Walterová, Mareš, 2004, s. 23

³⁴ Srov. tamtéž, s. 23

³⁵ Srov. Auger, Boucharlat, 2005, s. 76

a zformulovali pravidla, která by jim umožnila přežít v navozené situaci“.³⁶ Žáci druhého stupně základní školy již svému okolí demonstrují svou dospělost, která sice nemusí vycházet z reálných základů, ale jednoduše se musí „respektovat“. Bude-li takovému mladému dospělému umožněno, aby společně se svými spolužáky a učitelem vymezil či spíše připomněl hranice svobodného jednání každého z nich, může on sám jejich dodržování i nedodržování cítit jako otázku vlastní odpovědnosti.

Zde je příklad smlouvy mezi učitelem a žáky (viz tabulka)³⁷

Žáci se zavazují:	Učitel se zavazuje:
K zachování respektu vůči všem ve třídě, to znamená, že: <ul style="list-style-type: none"> - Chodí včas do třídy - Pohybují se po třídě se svolením učitele - Neposmívají se kamarádům - Nebalí si věci před koncem hodiny 	K zachování respektu vůči všem ve třídě, to znamená, že: <ul style="list-style-type: none"> - Chodí včas do třídy - Dovoluje do určité míry pohyb žáků po třídě - Při spojených hodinách zařazuje čas na oddych - Nepřetahuje hodinu po zvonění
K pomoci spolužákům, to znamená, že: <ul style="list-style-type: none"> - Pomáhají spolužákům, kteří chybí - Půjčují si navzájem věci 	K pomoci žákům, to znamená, že: <ul style="list-style-type: none"> - Vede žáky k tomu, aby si navzájem pomáhali
K práci, to znamená, že: <ul style="list-style-type: none"> - Pozorně poslouchají instrukce - Dělají domácí úkoly - Odevzdávají domácí úkoly včas 	K práci, to znamená, že: <ul style="list-style-type: none"> - Zopakuje nebo vysvětlí informace či instrukce, pokud je to třeba - Upozorní žáky na blížící se testy nebo opakování - Vrací opravené domácí úkoly v dohodnutém termínu
Ke spolupráci, to znamená, že: <ul style="list-style-type: none"> - Když chtějí mluvit, přihlásí se - Zapojují se do dění ve třídě, i když to znamená dělat chyby - Berou na sebe zodpovědnost za své činy a chování 	Ke spolupráci, to znamená, že: <ul style="list-style-type: none"> - Vyvolává nejprve ty, kdo se hlásí - Dává možnost žákům vyjádřit se a vnímá chyby jako prostředek, kterým se žáci učí - Svěřuje žákům zodpovědnost za jejich činy a chování

³⁶ Walterová a kol., 2004, s. 339

³⁷ Auger, Boucharlat, 2005, s. 73

2.4. Učitel a mezilidské vztahy ve třídě

„Žáci ocení, když je učitel bytost z masa a kostí, a ne jen osoba s maskou profesora.“

Marie-Thérèse Auger³⁸

Učitel a žák, ačkoli se liší například z pohledu jejich sociálního statusu, věkem, životními zkušenostmi atd., představují ze sociologického hlediska dvě role, na sobě do určité míry závislé. Zjednodušeně řečeno, role učitele by nemohla existovat bez žáka a na druhou stranu, když by nebylo učitele, nebylo by žáků. Především jde ale o vztah dvou lidských bytostí, jež spolu po určitou část svého života tráví svůj pracovní čas.

2.4.1. Učitel jako mentor žákovy přípravy na budoucí život

Zde bych rád věnoval několik slov tématu socializace. Socializace je „proces, kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem“.³⁹

Jedním z důležitých činitelů socializace je také škola, potažmo učitel. Jedinec již není obklopen pouze lidmi z rodinného kruhu, kteří do začátku jeho školní docházky představovali jeho hlavní spojenci s okolním světem. Příchodem do školy se vedle vědomostí a dovedností žák učí správným formám komunikace, objevuje rivalitu, konkurenci a navazuje nové formální i neformální vztahy. Také obsahy výuky jsou speciálně upravené pro socializační působení. „Vedou jednotlivé děti k tomu, aby se staly aktivními členy společnosti a přijaly společenské závazky. Učebnice občas obsahují varovné vzkazy před nevhodným či špatným jednáním různých mužů a žen.“⁴⁰

Učitel je, mimo jiné, pro žáka dospělý člověk, který mu svými zkušenostmi může pomoci nejen při výběru dalších škol, ale i v osobním životě. Organizuje pro žáky různé projekty, jež anticipují praktickou stránku žákových dovedností, nechává je zapojovat do studentské samosprávy, kde se žáci učí přijímat větší díl odpovědnosti a v neposlední řadě, např.

³⁸ Auger, Boucharlat, 2005, s. 53

³⁹ Jandourek, 2001, s. 220

⁴⁰ Jedlička et al., 2004, s. 45

v třídnických hodinách, nechává žáky hodnotit nedostatky ve výuce. Obecně je tak škola odpovědná za přípravu žáka na budoucí život. Mluvíme-li ale o škole, jsou to především sami učitelé, kdo naplňují „filosofii“ každé školy. Dobře připravený středoškolský žák bude dotázán na jméno základní školy, kam docházel. V pozadí názvu však budou jména učitelů, jež se jako vzdělavatelé, mentoři či lektori svou činností zasloužili o nynější stav žákových schopností.

2.4.2. Nevědomé aspekty vztahu mezi učitelem a žákem

Vztah mezi učitelem a žákem nefunguje pouze na vědomé úrovni, ale právě naopak, mnoho jejich postojů a činů je motivováno nevědomými procesy.

Jedním z takovýchto nevědomých pochodů může být identifikace. Identifikace znamená „určení, ztotožnění; nevědomý pochod, při němž se člověk ztotožňuje s jedincem, skupinou, organizací, které mu imponují“.⁴¹ Identifikace může být oboustranná. Žák může ve svém učiteli spatřovat svůj vzor, který bezmezně obdivuje. Takovýto učitel má poté na žáka ohromný vliv, který se dá samozřejmě pozitivně využít. Identifikace žáka s učitelem je však záležitostí spíše mladšího školního věku.

Jak jsem již poznamenal, proces identifikace může být oboustranný. Učitel, který byl kdysi dobrý student, se identifikuje se stejně úspěšným žákem či naopak učitel, jenž zrovna nenaplňoval představy svých rodičů svými studijními výsledky, může mít pro žáka se stejnými problémy větší pochopení. Pro žáka může být empatický přístup klíčový. Učitel může žákovi pomoci nejen se studiem, ale do problému může zahrnout i ambiciózní rodiče, kteří potom nevyvíjejí na žáka takový tlak.

Dalším nevědomým aspektem mohou být nevědomá přání učitele. Podle R. Kaese, D. Antezieua a L. V. Thomase je hlavním přáním učitele uplatňovat svou moc.⁴² Augerova myšlenka vychází z představy, že se učitel bojí, aby tuto moc neztratil. „Příliš“ chytrý žák se stává v hodinách pro učitele konkurencí, což pro učitele není vždy pozitivní. Učitel se tak snaží přeceňovat svou roli a stává se garantem pravdy. Tím vzniká u žáka na učiteli nepatřičná závislost. V opozici před mocenským přístupem vystupuje snaha učitele po uznání žáky, kdy může být učitel až „příliš“ hodný. V takovém případě neuplatňuje svou moc, ba

⁴¹ Hartl, Hartlová, 2000, s. 221

⁴² Srov. Auger, Bouchelarat, 2005, s. 39

naopak, nechává třídu volnou ruku. Na druhé straně je takové chování většinou provázeno ztrátou autority a respektu, a tím i bezmocí třídu nějak ovlivňovat.

Posledním faktorem, jenž bych rád zmínil v souvislosti s vlivem učitelova chování vůči žákům, je povaha vyučovaného předmětu. Ač tento faktor není zcela nevědomý, jak se později ukáže, jeho vliv na způsob učitelova výkladu látky či možnosti žákova zapojení do tématu, a tím na vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem, nelze popřít.

Průcha zmiňuje výzkum, který byl zaměřen na chování učitelů na amerických školách. V 39 třídách a v hodinách 21 učitelů matematiky a sociálních věd zaznamenávala Susan Stodolsky průběh činností žáků a učitelů. Cílem bylo prokázat, že typ předmětu má vliv na profil komunikace a interakce ve třídách, tedy i na chování učitelů. Autorka na konci výzkumu uvedla, že činnost učitelů a žáků ve zmiňovaných hodinách byla významně odlišná.⁴³

Průcha z toho vyvozuje dva předpoklady:

1. Charakter předmětu ovlivňuje chování učitelů ve třídě (nevíme ovšem do jaké míry)
2. Učitel vyučující různé předměty se přizpůsobuje povaze předmětu, takže jeho chování není stále stejné⁴⁴

⁴³ Srov. Průcha, 2002, s. 59

⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 59

2.5. Vliv feminizace školství na agresivitu žáků

V současné době je často problém agresivity na školách spojován s dalším problémem, a to s feminizací české školy. Podle odborníků by se více mužů ve školách rovnalo méně častým projevům agresivního chování u žáků. Tento, v jistém smyslu logický, názor však určitým způsobem degraduje pozici ženy - učitelky, která tímto jednoduše „nestačí“ na celkové působení na žákovu osobnost. Tím myslím rozvíjení nejenom žákových vědomostí a dovedností, ale též přípravu pro občanský život, k němuž neagresivní chování samozřejmě patří.

2.5.1. Vývoj podílu žen učitelek na českých školách

Co se týká údajů o počtech mužů a žen ve školství, od roku 1953/1954, kdy se tyto údaje začaly sledovat, bylo zastoupení žen vždy výrazně vyšší. Od roku 1982/1983 činil podíl žen 81,8%. Toto vysoké procento se ještě zvýší, zaměříme-li se na první stupeň základní školy. Tam je od roku 1980/1981 číslo konstantní, a to kolem 91/9%. Na druhém stupni je to mezi 71 - 77%. Údajům o počtu absolventů pedagogických fakult logicky rovněž vévodí ženy. Nejnižší byl jejich podíl v roce 1992/1993, a to 70,4%.

V současnosti je tento „trend“ stále stejný. V roce 2006 činil poměr všech absolventů vysokých škol 56% žen a 44% mužů. V roce 2008 se tento stav změnil ještě o 1% ve prospěch žen. U absolventů pedagogických a učitelských oborů se opět procenta zvyšují ve prospěch žen a to až k 78%. Větší procento zastoupení mužů mají jen technické obory, ale i tam podíl mužů od roku 2006 do roku 2008 klesl z 78% na 73%.

Zajímavý je údaj, který sleduje průměrný měsíční plat a podíly mužů na základní škole, a to v letech 2006 až 2008. Ukazuje se, že plat mají muži i ženy velmi „podobný“, když se liší v řádech stovek korun, 22 023 Kč pro ženy a 22 177 Kč pro muže. Podíl mužů je pak 14%.

Celkově platí, že čím vyšší stupeň škol, tím nižší podíl žen z celkového počtu učitelů.⁴⁵

⁴⁵ Srov. Gobyová, 1994, s. 32

2.5.2. Pohlaví a osobnost

„Muži jsou útočnější a nezávislejší než ženy. Jsou statečnější, otevřenější, extrovertnější a sebevědomější v přesvědčení o vlastní schopnosti ovládat okolí a manipulovat jím. Ženy jsou citlivější a vnímavější ve vztazích k druhým.“⁴⁶

Průcha se domnívá, že: „Učitelská profese a práce učitelů je vždy spojena jak s vnějšími, sociálními, politickými a ekonomickými podmínkami, tak s osobnostními charakteristikami konkrétních učitelů.“⁴⁷ Chceme-li tudíž zkoumat vztah pohlaví a osobnostních charakteristik učitelů, nesmíme zapomenout, že je to právě společnost, kdo vytváří roli učitele a kdo navozuje tendenci diferencovat roli muže a ženy, spíše než aby hledal jejich shody. Společnost určuje učiteli jeho povinnosti i dovednosti a v našem případě uvažuje o „přirozených“ schopnostech zvládnutí agresivního chování u žáků. Dále je to ekonomická situace, a s tím spojené platové podmínky, které snižují prestiž (i když pouze v očích samotných učitelů) učitelské profese, a tím berou mužům ambice vázané k této profesi. Posuzování účinnosti mužské či ženské role v učitelství či spíše ve vychovatelství bude vždy relativní, jelikož se zde posuzuje spíše společenský obraz mužské role, který ještě nemusí odpovídat podmínkám školy.

Podíváme-li se ještě jednou na průzkum MF Dnes (viz výše v textu) zjistíme, že hlavními aspekty při posuzování kvality učitele je pro žáky míra jeho spravedlnosti a autority. Osobnostní rysy zde zastihují učitelovy kompetence v oblasti vysvětlování učiva atd.

Jedním z argumentů pro důležitost mužů ve školách je například jeho sociální role jakožto mužského vzoru, s nímž se v dnešní době svobodných matek a rozpadlých rodin nemusí děti ve svých rodinách setkat. „Kluci tam nemají vzor v muži. Oni si vzor mohou najít jedině tou cestou, že negují učitelku. Mají učitelku jako vzor a oni si řeknou: Aha, muž je opak. A tak to třeba není. Když je učitelka empatická, neznamená to, že chlap je arogantní. Pak to má za spolupříčinu to, že chlapi jsou vnímáni jako silní až bezohlední a tak dále. Třeba dospívající kluci se hledají, ale jak se mohou hledat, když je vychovaly ženy.“⁴⁸

⁴⁶ Auger, Boucharlat, 2005, s. 47

⁴⁷ Průcha, 2002, s. 29

⁴⁸ Jansová, Výborná, Janouš, 2009

Další z argumentů je založen na čistě biologických předpokladech. Muži dorůstají v průměru větších výšek, stavba jejich těla je mohutnější, těžší, a jejich hlas je hlubší. V takovémto případě bude učitel - muž budit na první pohled větší respekt než žena. Žena působí celkově svou tělesnou konstitucí křehčeji než její mužský protějšek a pro nezralého žáka tudíž daleko zranitelněji. Citlivá žena může řešit problém s problémovým žákem daleko za hranicemi, které oddělují její osobní život s profesním. V jejím budoucím jednání s žákem se takováto nejistota může neblaze projevit.

Pro muže učitele jsou jejich biologické dispozice i společenské nahlížení jejich role ve výchovatelešském procesu jistě výhodou. Na druhou stranu i oni jsou již teď podrobováni šikaně ze strany žáků, tudíž je třeba si dávat pozor na přeceňování oné mužské role v celé problematice agresivity žáků. S přílivem mužů do škol by se mohla situace s agresivními projevy žáků zlepšit. Dokud však bude u žáků chybět obecně úcta k autoritě, bude i mužský vzor brzy ztrácet na účinnosti.

2.6. Představy učitele aneb kdo je skutečný agresor a kdo je nálepkován

„Mladý člověk se stává zlým, protože je definovaný jako zlý.“⁴⁹

V poslední části této kapitoly bych rád do tématu agresivity žáků na českých školách vnesl pohled, který nahlíží na agresivitu ve škole ne pouze jako na akt porušující určité normy, ale jako na chování, které jako agresivní bylo někým subjektivně posouzeno.

Tzv. etiketizační teorie (labelling theory) se zabývá tím, „jak a proč je určité chování označováno jako deviantní [...] nevychází z objektivního faktu nějakého chování, ale z toho, že společnost nějaké chování za deviantní považuje“.⁵⁰ Zrovna tak školní řády každé školy vymezují „normálního“ žáka, a tím „vytváří pozadí pro vznik deviantního chování“.⁵¹

Jak již bylo zmíněno výše, agresivita je definovaná jako útočnost. Často jsou však hranice, které definují agresivitu, učiteli značně rozšiřovány. Otázka tedy zní: „Co si pod

⁴⁹ Havlík, Halászová, Prokop, 1996, s. 80

⁵⁰ Jandourek, 2001, s. 139

⁵¹ Havlík, Halászová, Prokop, 1996, s. 80

agresivním chováním učitelé představují?“ Auger a Boucharlat se zabývali tím, jak celkově učitelé vnímají problémové žáky. Výsledek je následující.

Problémový žák:

- Se špatně učí, má potíže s učením
- Výrazně narušuje kázeň ve třídě
- Má osobní nebo psychické problémy
- Je značně citově zmatený a zároveň tyto city odmítá, protože z nich má strach
- Má potíže s vlastním sebepřijetím, podceňuje se a prožívá velkou úzkost⁵²

Učitelé v souvislosti s „problémovými“ žáky hovoří nejčastěji o jejich špatné kázni, odmítavých postojích a agresivitě.⁵³

Další aspekt, který může mít velký vliv na agresivní chování žáků i na jejich celkové jednání, výkony atd., je učitelovo očekávání. Toto tvrzení bylo již mnohokrát v různých studiích dokázáno. Učitel, vědomě či nevědomě, se zaškatulkovaným žákem jedná či ho testuje a to tak, aby vždy naplňoval své představy o něm.

V problematice agresivity žáků, kdy se neustále objevují názory o její vzrůstající tendenci, je teorie nálepkování velmi důležitá, neboť přesouvá pozornost na samotné učitelovo hodnocení žákova chování. Zajímavým tématem pro budoucí výzkumy by mohlo být zjišťování již zmiňovaného hlediska, a sice, co učitelé považují za agresivní chování. Zda nedochází vědomě či nevědomě k zaměňování pojmů agresivní a problémový.

⁵² Auger, Boucharlat, 2005, s. 51

⁵³ Tamtéž, s. 52

3. Kompetence učitele ve vztahu k agresivnímu chování

3.1. Definice kompetence

Kompetence učitele znamená: „Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. [...] Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní.“⁵⁴

V našem případě, kdy se zabýváme agresivitou žáků, jsou žádoucí kompetence jak osobnostní, tak profesní. Přesto si dovoluji svou pozornost zaměřit zejména na kompetence osobnostní, neboť zodpovědnost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat či být sociálně vnímaví, což jsou kompetence spadající do rámce osobnostního, s tématem agresivity podle mého názoru souvisí úžeji.

Chris Kyriacou dospěl k těmto skupinám klíčových dovedností:

1. Plánovací dovednosti, umožňující připravit vyučovací hodinu, tj. například vymezit výukové cíle, zvolit vhodné prostředky ke splnění těchto cílů
2. Dovednosti realizační a řídicí, zajišťující účinnou pedagogickou komunikaci ve vyučovací hodině
3. Dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě
4. Dovednosti nezbytné k udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací
5. Diagnostické dovednosti, umožňující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků
6. Autodiagnostické dovednosti, spočívající v sebehodnocení učitelovy pedagogické činnosti⁵⁵

Zmíněný autor charakterizuje dovednosti jako účelné a cílově orientované činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů.⁵⁶ Kvůli aktuálnosti a širšímu významu se však v této práci budu i nadále držet termínu kompetence.

⁵⁴ Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103

⁵⁵ Kyriacou, 1996, s. 8

⁵⁶ Tamtéž, s. 8

3.2. **Problematika kompetencí a role učitele**

„Požadavky na učitele jsou nejen vyšší, ale jsou mnohdy i zcela jiné, než v minulém století. Kvalitně vyučovat neznámá dělat dobře totéž, co dělaly předchozí generace.“⁵⁷

Dříve než se začnu věnovat navrhovaným kompetencím učitelů, které mohou mít souvislost s agresivním chováním, chtěl bych ve stručnosti nastínit jejich problematiku.

Můžeme zde rozebírat Kyriacouem navrhnuté skupiny dovedností a zamýšlet se nad tím, zda pokrývají i problematiku problémových, neukázněných či agresivních žáků. Podnětnější však bude zamyslet se nad tím, zda tyto dovednosti, sepsané téměř před 15 lety, mají i v dnešní společnosti své místo. Ve společnosti, kde se cíle, obsah i metody ve vzdělávání neustále mění.

Jako ukázka snahy o určitou změnu v celkovém stavu a pohledu na roli učitele, a s tím spojených kompetencí, nám může posloužit snaha o vytvoření *Profesního standardu kvality učitele* (dále jen „standard“).

„Standard chápeme jako rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisuje žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.“⁵⁸

3.2.1. **Profesní standard kvality učitele**

Standard, který celý uvádím v příloze, je rozdělen do 3 částí. Srovnáme-li standard s klíčovými dovednostmi učitele podle Kyriacoua, zjistíme, že standard zohledňuje nejen kompetence, které se přímo vztahují k vyučování, ale i ty, jež souvisejí se „širším kontextem výuky a profesním rozvojem učitele“.⁵⁹

V první oblasti nazvané *Výuka jako proces vyučování a učení* bych se rád zaměřil na kompetence, jež se vztahují k přístupu k žákům, ke komunikaci a klimatu ve třídě a v neposlední řadě k hodnocení žáků. Celkově jde o sociální kompetence, jimiž by měl být učitel vybaven ještě před příchodem na konkrétní školu. Stejně kompetence bychom našli i u

⁵⁷ Vstupní dokument pro diskuzi, Tvorba profesního standardu kvality učitele, Rýdl, 2009, str. 5

⁵⁸ Tamtéž, s. 3

⁵⁹ Tamtéž, s. 3

Kyriacoua. Respekt vůči žákovi, vhodné verbální vyjadřování i adekvátní hodnocení budou vždy nosnými body při úvahách o kvalitě učitele. V tomto případě standard nepřichází s něčím novým.

Další oblast standardu s názvem *Širší kontext výuky* nejviditelněji dokumentuje aktuálně se měnící roli učitele, kdy již učitel není pouze někým, kdo vyučuje za zavřenými dveřmi. Učitel nejenže v oblasti výuky vytváří osnovy, ale jeho působnost se rozšířila i mimo zdi tříd. Zapojuje se do školních projektů, spolupracuje nejen s rodiči, ale i s pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry či středisky výchovné péče. Vliv na žáka a jeho výchovu se tedy zvětšuje. Na druhou stranu je učitel více kontrolován, a to zejména z pohledu žáků. Žáci pozorují učitelovo vystupování vůči jiným zaměstnancům školy či jeho erudici, a to i v oblastech, které přímo nesouvisejí s výukovými předměty. Učitel je tak vzorem správného chování pro žáky, týmovým hráčem pro ředitele a v neposlední řadě reprezentantem školy pro rodiče.

Poslední oblastí standardu, která je nazvána *Profesní rozvoj učitele*, se zaměřuje na ty kompetence, jež umožňují učiteli stále pracovat na svém profesním rozvoji a přizpůsobovat se měnícím požadavkům na roli učitele. Současně jsou rovněž akcentovány etické principy profese učitelství, kdy je učitel pro žáky reprezentantem správného etického chování.

Dovoluji si připomenout, že se jedná pouze o návrh standardu a je jen na českých učitelích a na širší odborné veřejnosti, v jaké podobě bude tento zásadní dokument schválen a zaveden do praxe.

Dnešní mládež je jiná než ta před 20 lety, ale je to částečně sama společnost se svými nejnovějšími výdobytky, kdo mládež formuje. Internet, mobil a nejnověji facebook reprezentují technický pokrok, který však, jak se ukázalo, učitelům dost stěžuje život. Právě agresivita žáků na českých školách začala být diskutovaným tématem poté, co se na internetu stále častěji objevovala videa, kde sami žáci natočili své „agresivní“ chování v průběhu vyučování či po něm. Hlavní postavou takovýchto videí je často sám učitel, a to obvykle v nezáviděníhodné pozici.

Role učitele se mění. Učitel je manažer, konzultant, vychovatel, pečovatel, ochránce, diagnostik, inovátor. Iniciátoři navrhovaného standardu chtějí umožnit veřejnou diskuzi nad rolemi učitele. Zaměřují se přitom nejen na oblast vyučování, ale učitelovu působnost hledají

i v širších kontextech výuky. Ohlasy na navrhovaný standard jsou však zatím spíše kritické, a to jak od samých učitelů, tak z politického spektra.

3.3. *Učitel a výchova neagresivních jedinců*

3.3.1. Pozitivní přístup

„Problémoví žáci potřebují takové učitele, kteří jejich agresivnímu chování nepřikládají přílišný význam, kteří se necítí tímto chováním ohrožení a dokážou k takovým žákům přistupovat pozitivně a s důvěrou.“⁶⁰

Každý mladý člověk potřebuje uznání a slova chvály, což nejen potěší, ale také zvedne sebevědomí, a tím pádem i nazírání na sebe sama. Problémový či agresivní žák je zvyklý na to, jak ho vnímá jeho okolí, konkrétněji učitelé na jeho škole. Hraje svou roli „toho špatného“. Hovořit zde můžeme o „sebenaplňující předpovědi“. Právě setkání žáka s takovým učitelem, který vůči němu zvolí nekonfrontační styl jednání, může do velké míry jeho chování pozitivně ovlivnit.

3.3.2. Naslouchání a individuální přístup

Auger zmiňuje J. Salomeho, který popisuje naslouchání jako proces přijímání bez posuzování, co druhý říká, a snaží se porozumět jeho vnitřnímu světu a představám o jeho osobě. Aktivně naslouchat podle něj znamená umožnit druhému vyjádřit se o jeho osobě. Aby mohl člověk naslouchat, musí nejprve umlčet svou touhu reagovat, která je hlavní překážkou naslouchání. Pokud se totiž člověka dotýká to, co mu druhý sděluje, místo naslouchání se bude snažit přesvědčovat a sdělovat svá vlastní stanoviska.⁶¹

Auger zde upozorňuje na zajímavý fakt, a sice na určitou kantorovu vyrovnanost. Jde o to kontrolovat své vlastní emoce a být žákovi k dispozici. Velmi to souvisí s již zmiňovanými pravidly, souvisejícími přímo s osobou učitele. Učitel si je vůči žákům bude nastavovat podle toho, jak si bude sám sebou jistý.

⁶⁰ Auger, Boucharlat, 2005, s. 63

⁶¹ Srov. tamtéž, s. 81

Pozitivní i individuální přístup k sobě mají z významového hlediska velmi blízko. Oba akcentují spíše kompetence související s citovou stránkou učitele, s jeho schopností empatie a sebereflexe.

3.3.3. Respekt vůči žákovi

„Je potřeba respektovat to, jací jsou – jejich schopnosti i jejich nedostatky.“⁶²

Téma respektu vůči žákovi je, podle mého názoru, jedním ze stěžejních v celém procesu výchovy k neagresivnímu jednání. Hejlová zmiňuje výzkum z roku 1991 zabývající se zjišťováním povědomí o dětských právech mezi dětmi a učiteli v České republice. Výzkumu se zúčastnili učitelé ze základních škol. Za vůbec nejdůležitější právo, které se zároveň vůči dětem dodržuje nejméně, bylo podle učitelů „právo na důstojnost a respektování vlastního života, myšlení, cítění a na jejich rozvíjení v tvořivém prostředí pobízejícím k samostatnosti“.⁶³

To jakým způsobem jednají např. učitelé nebo rodiče s dětmi se v budoucnu ukáže i v jednání dětí mezi sebou. Dítě se vstupem do školy ocitá v nových sociálních vztazích. Orientace v nich není vždy lehká. Při vstupu do školy ještě není žák schopen většího morálního úsudku a tak bude praktikovat takové jednání, se kterým se ve svém nejbližším okolí setkal. Jestliže se žák často setkává s agresivním chováním u svých rodičů, zvětšuje se tím pravděpodobnost, že takové jednání bude praktikovat i on sám.

Respektem vůči žákovi, kdy mu necháváme prostor např. pro jeho názory a představy, ovlivňujeme nejen to, jak bude žák nahlížet na sebe sama, ale především to, jak bude jednat se svým okolím.

3.3.4. Uvolnění

Žáci jsou ve škole pod určitým tlakem. Žák, který chce být úspěšný, musí plnit požadavky učitele, které jsou založené v první řadě na poslušnosti a plnění zadaných úkolů. Přidejme k tomu ještě mnohdy neadekvátní požadavky ambiciózních rodičů. Někteří žáci toto napětí, zejména na konci školního roku, nemusejí zvládat v mezích zdravého přístupu. Z toho mohou

⁶² Auger, Boucharlat, 2005, s. 53

⁶³ Hradečná a kol, 1998, s. 33

plynout mj. i agresivnější projevy chování nejen vůči spolužákům, ale i proti samotnému učiteli, který je hlavním strůjcem tohoto tlaku na žáky. Žáci v tomto případě mohou velmi ocenit určité chvílky, které učitel zavede v rámci uvolnění. „Zařazuji pauzy, při kterých žáci diskutují – prospívá to našim vzájemným vztahům.“⁶⁴

3.3.5. Pro všechny stejná pravidla

Již jsem se zmiňoval o vytváření pravidel pro žáky. I ze své osobní zkušenosti mohu říci, že učitele v očích žáků nejvíce degraduje přístup, kdy očividně „nadržuje“ jednomu z žáků. Jestliže učitel do třídy zavádí prvky demokracie tím, že žáky nechává ona pravidla vymezit, musí platit stejně pro všechny zúčastněné.

3.3.6. Význam trestu

Jako prevence agresivního chování nám logicky přichází na mysl trest. Trest znamená „podnět uplatněný po reakci, který snižuje pravděpodobnost, že daná reakce se bude v budoucnu opakovat“.⁶⁵ Vztah trestu a prevence však není zcela jednoznačný, když neadekvátní trest může agresivní chování naopak stimulovat. Zásadní pro smysluplnost trestu je povaha onoho provinění. Marie Wágnerová k tomu poznamenává: „Zejména pokud jde o impulzivní agresi, spojenou se silným afektem, nemá na ni úvaha o možném trestu vliv.“⁶⁶

V této kapitole se zabývám výchovou k neagresivnímu chování, tzn. trest, který bude přímo úměrný žákovu provinění má zásadní význam. Souvislost nacházíme v utváření řádu a pravidel ve třídě. Žák porušující pravidla chováním, které bychom stále mohli definovat jako malý přestupek, potřebuje pocítit moc trestu jako demonstraci toho, že takové chování jeho okolí nestrpí.

Druhou stránkou trestu je ale také jeho subjektivní hodnocení. Žáci často považují trest za nespravedlivý, a tudíž se trest mívá účinkem.

⁶⁴ Auger, 2005, s. 53

⁶⁵ Cangelosi, 1994, s. 55

⁶⁶ Wágnerová, 2004, s. 777

3.3.7. Výchova ve volném čase

V dnešní době se role pedagoga rozšiřuje i na oblast, která nesouvisí přímo s vyučováním. Hovoří se o pedagogice volného času či výchově mimo vyučování. Funkce výchovy ve volném čase jsou: výchovně vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní.⁶⁷ Zejména poslední dvě funkce jsou pro výchovu k neagresivnímu chování velmi důležité.

Základní škola má zpravidla svou školní družinu, která je určena dětem 1. stupně a školní klub pro děti 2. stupně. Již samotný fakt, že se děti nacházejí mimo třídní vyučování má zásadní význam. Činnost vychovatele je vymezena aktivitami, které pomohou např. k uvolnění dětí zapojením do různorodých aktivit. Děti mohou probírat situace, se kterými se setkaly ve škole. Například konflikt, do kterého se dostaly se svým spolužákem, mohou s vychovatelem znovu probrat a „přehrát“ ho v dramatickém výstupu. Výchova ve volném čase tak napomáhá k utváření pozitivních mezilidských vztahů a významně přispívá k výchově neagresivních jedinců.

3.4. ***Učitel a konfrontační situace s agresivními žáky***

Při uvažování o kompetencích učitele k výchově neagresivních jedinců musíme mít na mysli i fakt, že prevence nikdy nebyla, není a nebude stoprocentně úspěšná. Proto se bude i poslední část mé práce věnovat konfrontačním situacím mezi učitelem a žáky.

Téma učitelových konfliktů s žáky bych rád na úvod zahrnul do širšího kontextu, a sice do celkové psychické zátěže učitelů, které jsou na školách vystaveni.

Zde bych rád uvedl některé poznatky týkající se kritérií „duševně zdravé osobnosti učitele,“ o nichž se zmiňuje Provazník. Učitel by podle něho:

- Neměl být asociální, lhostejný či bezohledný k jiným lidem
- Neměl by podléhat úzkostným stavům
- Neměl by být podezřívavý, neměl by podléhat svým vnitřním impulzům, ale měl by se umět ovládat
- Neměl by se poddávat stresu nebo frustracím⁶⁸

⁶⁷ Srov. Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 71

⁶⁸ Provazník, 1985, s. 110 – 11

Tato kritéria zřejmě můžeme rozšířit na každého pracovníka v sociální sféře. Průcha však informuje o mnoha výzkumech, zabývajících se zdravím učitelů, které nevyznívají nikterak pozitivně. Jeden z nich, provedený v roce 1997, ukazuje na zajímavý fakt, cituji: „Rostoucí psychická zátěž se projevuje negativními důsledky více u nejmladších učitelů: „Ukázalo se, že mladší učitelská generace je emočně méně adaptovaná a připravená na svoji psychicky náročnou profesi než starší učitelská generace. Vykazuje tak nižší odolnost vůči stresu, kterého v této profesi přibývá.“⁶⁹

Podle Průchy můžeme rozlišovat 3 složky zátěže:

- **Senzorická zátěž**, jež je v učitelské profesi poměrně značná, neboť učitelé pracují při „plném, až vyostřeném vědomí“, s vysokými nároky na zrak a sluch aj.
- **Mentální zátěž**, která v učitelském povolání není tolik vytvářena odbornou specializací či obsahem učiva, ale psychologickými problémy, které vyvstávají při práci s žáky, s řízením třídy, s poznáváním a formováním osobnosti žáků aj.
- **Emocionální zátěž**, jež je u učitelů základních škol nejvýraznější a je tvořena afektivní odezvou veškeré pedagogické práce. Vzniká z toho, že učitel je velmi často emocionálně angažován na sociálních vztazích, jež v jeho práci vznikají. (Připomeňme zde třeba, jak silnou emoční zátěž vyvolává to, když učitel přiděluje jednotlivých žákům známku na vysvědčení, nebo jak silně musí potlačovat své sympatie či antipatie k některým žákům, k jejich rodičům apod.)⁷⁰

Psychická zátěž je tedy nejvýznamnější zátěží, které jsou učitelé vystaveni. Právě konfliktní situace s agresivními žáky mají na celkovou psychickou zátěž učitelů významný podíl. Je-li situace dlouhodobá, tzn. učitel má s žákem během vyučování opakovaný problém, nemusí učitel tuto pro něj zátěžovou situaci unést. Pro celkovou úroveň stresu u učitele je rovněž významný fakt, že konflikt mezi žákem a učitelem se neodehrává za zavřenými dveřmi, nýbrž před celou třídou. Učitel se tak zároveň dostává pod tlak třídy, která čeká, jak si s danou situací poradí.

⁶⁹ Průcha, 2002, s. 65

⁷⁰ Tamtéž, s. 66

Otázkou zůstává, co přesně v učiteli i obecně u kteréhokoliv člověka, vyvolává pocit, že situaci vnímá jako stresovou.

Charakteristické znaky stresových situací popisuje Wágnerová. Řadí mezi ně:

- Neovlivnitelnost situace. Přesvědčení člověka o nemožnosti ovlivnit vznik určité situace vede k tomu, že ji člověk vnímá jako stresovou. Naopak pocit, že situaci můžeme svými silami ovlivnit, riziko stresu snižuje
- Nepředvídatelnost vzniku stresové situace. Nemůže-li člověk ovlivnit, kdy daná situace nastane, riziko stresu se zvětšuje. Učitel např. nikdy neví, kdy se s agresivním žákem dostane opět do konfliktu
- Neovládnutelnost situace, která klade subjektivně nepřiměřené nároky. Učitel může být přesvědčen o nezvladatelnosti žákova chování, kdy již vyčerpal možnosti proti němu jakkoli zasahovat
- Tlak okolností vyžadujících od jedince příliš mnoho změn. Takovou situací je např. přechod do jiného typu školy či trvalý přechod absolventa do reálného školního prostředí⁷¹

Podle Kyriacoua „existují čtyři hlavní spouštěcí mechanismy, které vedou ke konfrontačním situacím ve třídě,“ a to:

- Pokud žák cítí emoční napětí v důsledku dlouhodobějších učebních potíží, které způsobují narůstající frustraci
- Pokud žák považuje kázeňskou strategii, kterou vůči němu učitel uplatňuje za nespravedlivou...
- Žák reaguje na otevřené fyzické nebo verbální vyhrožování...
- Žák se snaží vyhnout zahanbení, když ho učitel nutí k odpovědi na otázku nebo ho přesvědčuje k zapojení do nějaké činnosti⁷²

Co se týká samotného jednání v konfrontační situaci, doporučují se následující strategie:

- Klid: širší pole působnosti v takové situaci umožní především učitelův klid. Žák se bude takovému jednání spíše přizpůsobovat

⁷¹ Srov. Wágnerová, 2004, s. 50

⁷² Kyriacou, 1996, s. 114

- Mít na vědomí emocionální vzrušení: zde je pro učitele rozhodující, aby v afektu, který mu konfrontační situace navodila, nejednal způsobem, kterého by později litoval
- Využití sociálních dovedností: učitel je osoba zkušenější, než-li samotný žák, o to víc, bavíme-li se o základní škole. Měl by tedy využít k zvládnutí situace svých sociálních dovedností
- Neautoritativní řešení: tzn. takové řešení, které bude i pro žáka určitým způsobem přijatelné
- Pomoc zvenčí: v situaci, která přesahuje hranice učitelových možností, si může učitel přizvat pomoc zvenčí, např. jiného člena pedagogického sboru. Takovéto řešení však má i svá úskalí. To největší spočívá v samotných žácích, jejichž pohled na učitele, který se domáhá takovéto pomoci, může být do budoucna negativně ovlivněn⁷³

V souvislosti s konfrontačními situacemi mezi učiteli a žáky vyvstávají další otázky. V první řadě je to otázka, zda pedagogické fakulty připravují budoucí učitele na takovéto nestandardní situace, nebo se absolventi učí potřebným kompetencím, až když nastoupí dráhu učitele. V MF DNES vyšel 31. března článek, který se věnuje návrhu MŠMT, dávající učiteli možnost nezvladatelného žáka na čas vyloučit z vyučování. Poté by se žáka ujal školní psycholog. Pedagogové však mají vlastní návrh, který vzešel z ankety, do které se zapojilo přes 1000 škol. Ten počítá s třítydenním domácím vězením pro agresivního žáka, rovněž pod dohledem psychologa. Obsahem dalších debat na téma agresivity žáků je také návrh dát pedagogům status veřejného činitele. Tento návrh spatřil poprvé světlo světa již v roce 2004, za tehdejší ministryně školství, P. Buzkové. Nyní se na toto téma mezi MŠMT a školskými odbory opět otevřela diskuze.

Pravdou zůstává, že povědomí české veřejnosti je, ať právem či neprávem, informováno o zvyšující se agresivitě žáků. Skutečnost, zda se jedná o zobecňování ojedinělých případů, či se míra agresivity u současné české mládeže zvýšila, může být zajímavým tématem pro budoucí výzkumy.

⁷³ Srov. Kyriacou, 1996, s. 115

Závěr

První kapitola bakalářské práce se zabývá, vedle obecného vymezení pojmů agrese a agresivity, teoriemi instinktivismu a behaviorismu, od jejichž stanovisek se odvíjela veškerá následná debata na téma agresivity. V první řadě je to Sigmund Freud se svým deterministickým pojetím člověka, v jehož teoriích je chování ovlivňováno zprvu pudem sexuálním, tedy libidem, a pudem sebezáchovy a ve 20. letech 20. století se takto určující stávají pud života a pud smrti. Právě destruktivní pud smrti dává Freudovi prostor pro analýzu agresivního chování. Na agresivitu poté Freud nahlíží jako na sílu, jež trvale působí v nitru lidského organismu. Taktéž další z představitelů instinktivismu, Konrad Lorenz, popisuje agresivitu jako nezávislou na vnějším prostředí. Z tohoto důvodu dostává Lorenzova i Freudova povaha agresivity přívlastek „hydraulická“. Agresivita jako vnitřní energie člověka se tak stává hlavním společným bodem v teoriích obou myslitelů. Další spojitost obou teorií je paradoxně jejich největší rozdíl. Ani jedna z nich není kritiky přijata. V Lorenzově případě jde o empiricky neproověřené analogie zvířecího a lidského chování. Freud naopak hlavní pozornost věnuje člověku, avšak činí z něj tvora, jehož chování nelze dopředu předvídat.

Behaviorismus se při analýzách agresivního chování soustřeďuje na chování samo. Jde tedy pouze o to, zda společnost agresivní chování podmiňuje či nikoli. Behavioristicky orientovaný psycholog J. Dollard přináší do otázky agresivity teorii založenou na frustraci. I přes nesporný význam Dollardovy myšlenky frustrace jako důvod k agresivitě neobstojí, přičemž námitky jsou směřovány na opomíjení charakteru a jedinečnosti každého člověka.

Poslední část kapitoly je věnována pohledu českého psychologa Pavla Říčana, jenž představuje syntézu myšlenek obou teorií. Říčan připouští jisté podobnosti lidských a zvířecích instinktů k agresivnímu chování, odmítá však „hydraulické“ pojetí. V behaviorismu pak vyzdvihuje myšlenku o důležitosti zkušenosti, která agresivitu může do budoucna podmiňovat.

Druhá kapitola se věnuje klimatu třídy, v němž je spatřováno těžiště celé problematiky agresivního chování žáků. Po definici klimatu a vymezení třech základních typů klimatu ve školní třídě je pozornost věnována otázce vytváření příznivého klimatu. V první řadě je to, vedle počátečního seznamování učitele s žáky, samotná výuka a její zajímavost či nezajímavost, která určuje charakter naladění a míru zaujetí žáků. Jako stavební kámen pro

budování dobrého vztahu s žáky je zde taktéž brán styl učitelovy komunikace. Pro možnost výzkumu v oblasti klimatu třídy jsou rovněž zařazeny některé druhy dotazníků pro měření školního klimatu. Stěžejní pojem celé kapitoly, od kterého se odvíjí veškeré další vymezování vztahu učitel – žák, je poté autorita učitele. Ta je i podle zmíněného výzkumu MF DNES hlavní podmínkou v otázce respektování či nerespektování učitele žákem. Autorita učitele je zmiňována i z hlediska vlivu na chování žáka. Vztah autority a dlouhodobějšího pozitivního vlivu na chování žáků se nejeví jako jednoznačný, a to např. z důvodu otázky konformity, kdy se žáci přizpůsobují pouze z důvodu formální moci učitele. Své místo, které je opět, byť jen částečně, spojeno s autoritou učitele, má i způsob vytváření třídních pravidel. Zde se však spíše jedná o styl učitelova vedení. Vhodné je takové vedení, které umožní žákům participaci na jejich utváření. Pozornost je věnována taktéž tématu socializace, které je stěžejní v uvažování nad širším vlivem učitele na chování žáka. Právě škola, potažmo učitel, jsou zodpovědní za přípravu žáka pro budoucí život. Přitom mezi učitelem a žákem dochází k vědomým i nevědomým motivům jejich jednání, které mohou zásadním způsobem ovlivnit jejich vzájemný vztah. Jmenujme např. identifikaci či povahu vyučovaného předmětu.

V úvaze nad vlivem školního klimatu na agresivitu žáků je akcentována rovněž otázka vlivu pohlaví učitele. I přes veřejnou debatu, která se přiklání na stranu mužů - učitelů majících větší možnosti v omezování agresivního chování žáků, není v práci tento názor jednoznačně přijat. Pro zrelativizování všeobecně přijímaného názoru o vzrůstající agresivitě žáků je zde zmíněna tzv. etikativační teorie (labelling theory), která nahlíží na problematiku skrze učitelovo subjektivní posuzování a vnímání agresivního chování.

Poslední kapitola bakalářské práce se zabývá kompetencemi učitele ve vztahu k agresivnímu chování. Vedle vymezení pojmu kompetence je současně kladen důraz na problematiku jejich aktuálnosti, jinak řečeno, jak současně navrhované kompetence akcentují nejen učitelovu roli vzdělavatele, ale i vychovatele, který se zapojuje do širších kontextů výuky. Proto je velký prostor dán *Profesnímu standardu kvality učitele*, který nejaktuálněji dokládá současné snahy o znovuvymezení učitelových kompetencí. Poté jsou předmětem zájmu takové kompetence či přístupy k žákům, které pomáhají nebo mají vliv na výchovu žáků k neagresivnímu chování. Například umět naslouchat, být empatický, respektovat žáka jako osobu mající svá práva, přistupovat k žákům pozitivně, umět adekvátně a přiměřeně užívat trestů a v neposlední řadě být schopen se zapojit do výchovy žáků mimo vyučování.

Poslední část práce rozebírá konfrontační situace mezi učitelem a žáky. Právě o nich se v současné době vede diskuze. Vyhrocené situace mezi učitelem a žáky se staly v poslední době tématem nejen na poli odborném, ale zvláště v mnoha internetových diskuzích či v jiném tištěném nebo televizním médiu. Téma konfrontačních situací je zprvu zahrnuto do širšího kontextu, do celkové psychické zátěže učitelů. Zde se dozvídáme, že učitelé jsou vystaveni nejen zátěži senzomotorické a mentální, ale především emocionální, která je u učitelů základních škol vůbec největší. Konec práce je věnován důvodům, proč dochází ke konfrontačním situacím a strategiím, které umožní učitelům nastalým situacím úspěšně čelit, přičemž převažují jsou zdůrazněny takové strategie, které jsou svou povahou neautoritativní, a které vycházejí z uvědomělého a nevzrušeného hodnocení celé situace.

Diskuze

Tématy pro budoucí výzkumy mohou být například otázky:

Co považují současní učitelé za agresivní chování? Narůstá podle jejich názoru v posledních letech agresivní chování u žáků? Nezaměňují učitelé pojmy agresivní a problémový žák?

Další oblastí pro výzkum mohou být mediální prezentace dané problematiky, zejména styl a četnost jejich informování o agresivním chování žáků.

Seznam použité literatury

1. AUGER, Marie-Therese; BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák : Strategie pro řešení problémů s kázní*. 1. Praha : Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
2. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy : Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4. Praha : Portál, 1994. 296 s. ISBN 80-7367-118-2.
3. FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity : Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Praha : Aurora, 2007. 514 s. ISBN 978-80-7299-089-4.
4. GOBYOVÁ, Jitka. *Feminizace školství*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. 70 s. ISBN 80-211-0205.
5. HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav; PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času : Současné trendy*. 1. Praha : Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-479-1.
6. HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
7. HAVLÍK, R.; HALÁSZOVÁ, V.; PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996. 110 s. ISBN 80-86039-10-2.
8. HRADEČNÁ, Marie, et al. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1998. 87 s. ISBN 80-7184-015-7.
9. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. Praha : Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
10. JANSOVÁ, Lenka; VÝBORNÁ, Lucie ; JANOUŠ, Vilém. *Žáci útočí, učitelé mají strach*. *Radiožurnál* [online]. 2009, 1, [cit. 2010-06-05]. Dostupný z WWW: <rozhlas.cz/radiozurnal/podkuzi>.
11. JEDLIČKA, Richard, et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. Praha : Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
12. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : Cesty k lepšímu vyučování*. 1. Praha : Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.

13. ONDREJKOVIČ, Peter. *Úvod do sociologie výchovy : Teoretické základy sociologie výchovy a mládeže*. 1. Bratislava : SAV, 1995. 224 s. ISBN 80-224-0445-4.
14. ŘEHULKOVÁ, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví*. Brno : Pavel Křepela, 1998. 155 s. ISBN 80-902653-0-8.
15. ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi : Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. Praha : Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
16. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. 2. Praha : ISV, 2004. 123 s. ISBN 80-86642-31-3.
17. PROVAZNÍK, Kamil, et al. *Hygiena školní práce*. 1. Praha : Avicenum, 1985. 168 s. ISBN 08-068-85.
18. PRŮCHA, Jan. *Učitel : Současné poznatky o profesi*. 1. Praha : Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
19. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Mareš. *Pedagogický slovník*. 4. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.
20. RÝDL, Karel et al. *Tvorba profesního standardu kvality učitele : Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi*. Praha : MŠMT, 2009. 14 s. http://www.inforama.cz/aktuality/zaujalo_mne/2009/014%20-%20standard%20ucitele%20-%20material%20k%20diskusi.pdf.
21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Rozšířené a přepracované vydání*. Praha : Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802.
22. VALIŠOVÁ, Alena, et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. Praha : Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
23. WALTEROVÁ, Eliška, et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004. 502 s. ISBN 80-7315-083-2.

Příloha

Profesní standard kvality učitele

Oblast č. 1: Výuka jako proces vyučování a učení

1.1 Plánování

Učitel:

- systematicky plánuje výuku vzhledem k cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a vzhledem k individuálním možnostem a potřebám žáků
- při plánování diferencuje nároky na žáky, rozsah učiva, metody a organizaci výuky
- plánuje, z čeho a jak on i žáci poznají, že dosáhli stanovených cílů
- při plánování předvídá různé situace, které mohou při výuce nastat. Plán mu umožňuje pružně reagovat na konkrétní průběh výuky ...

1.2 Realizace výuky

Přístup k žákům

Učitel:

- projevuje respekt k žákům a žákyním bez genderových předsudků
- vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání (očekává úspěšné zvládnutí učení), podporuje jejich sebedůvěru
- projevuje porozumění pro potřeby žáků, zajímá se o jejich názory, představy, problémy, pocity a dává prostor pro jejich vyjadřování
- bere v úvahu individuální možnosti a potřeby žáků a zohledňuje je při výuce, se žáky s rozmanitými specifickými vzdělávacími potřebami pracuje samostatně i ve spolupráci se školským poradenským zařízením ...

Komunikace a klima ve třídě

Učitel:

- má kvalitní mluvený projev (vyjadřuje se jasně, srozumitelně, adekvátně věku žáků, zvládá hlasové prostředky)
- vhodně využívá prostředky neverbální komunikace (např. dobrý oční kontakt, úsměv, přátelská, vstřícná gestikulace, pohyb po třídě, respekt k zóně osobního prostoru)
- podporuje soudržnost třídy založenou na vzájemném respektu, ohleduplnosti, toleranci k různosti, důvěře (podporuje schopnost žáků naslouchat si, domluvit se, řešit problémy a konflikty)

- systematicky vytváří podmínky pro spolupráci žáků v procesu učení, rozvíjí kooperativní dovednosti žáků při práci ve dvojicích, malých i větších skupinách
- společně se žáky tvoří pravidla soužití třídy (jasně a srozumitelně vymezuje hranice a limity sociální komunikace a chování ve třídě (mezi žáky navzájem a ve vztahu k učiteli) a důsledně vyžaduje jejich dodržování

Strategie výuky (vyučování a učení)

Učitel:

- individualizuje výuku s ohledem na možnosti žáků (např. diferencuje učivo a nároky na žáky, respektuje individuální tempo učení u žáků a dává jim přiměřený čas ke splnění úkolů, modifikuje metody práce, kritéria a způsoby hodnocení žáků), snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka vzhledem k jeho předpokladům
- snaží se rozvíjet vnitřní motivaci k učení - vzbuzovat zvědavost, zájem žáků o učení a poznávání nových věcí, „ukazováním“ smyslu učení a konkrétních učebních činností
- využívá širokého spektra výukových metod s důrazem na aktivní učení žáků
- zvládá efektivní řízení a organizaci výuky, např. adekvátně řeší neočekávané situace a problémy, modifikuje své plány a improvizuje, reflektuje rozhodovací procesy, uvědomuje si jejich důsledky, případně mění strategie

Hodnocení žáků

Učitel:

- hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně zpětnou vazbu k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí také postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.
- hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) vzhledem k individuálním možnostem žáků
- zprostředkovává žákům kritéria hodnocení (žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení), eventuálně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření
- využívá různých motivujících metod hodnocení (kvantitativní hodnocení, slovní hodnocení, hodnocení pomocí portfolio), podporuje u žáků sebehodnocení a vzájemné hodnocení

1.3 Reflexe výuky

Učitel:

- pravidelně analyzuje svou činnost vzhledem k záměrům a cílům výuky a hodnotí její efekty, využívá zpětné vazby od žáků (osobní složky žáků / žákovská portfolia), učitelů a rodičů ke zkvalitňování své práce
- shromažďuje zdroje, které mu pomohou reflektovat vlastní práci
- reflektuje svou práci soustavně, i písemně (dělá si poznámky)

Oblast č. 2: Širší kontext výuky

2.1 Rozvoj školy a ŠVP

Učitel:

- je aktivním členem školního společenství – zajímá se o život školy a aktivně se do něj zapojuje, podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování ŠVP, na přípravě a realizaci společných programů a projektů školy
- dokáže objasnit a zdůvodnit vzdělávací filozofii školy a kvalifikovaně prezentovat ŠVP širší veřejnosti

2.2 Klima školy

Učitel:

- přispívá k vytváření pozitivního sociálně emočního klimatu školy založeného na vzájemném respektu a sdílení společných hodnot, podílí se na posilování „školní identity“

2.3 Spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností

Učitel:

- efektivně komunikuje a spolupracuje s kolegy i vedením školy. Přispívá svými schopnostmi a zkušenostmi ku prospěchu celé školy, využívá zkušeností svých kolegů. Má zájem o sdílení zkušeností a spolupráci při zkvalitňování výuky (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů, společné akce apod.). Naslouchá jiným názorům, diskutuje a plně respektuje společně přijatá rozhodnutí a opatření
- efektivně komunikuje a spolupracuje s rodiči na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za podporu optimálního rozvoje žáků. Poskytuje jim co nejvíc informací o dítěti. Komunikuje

s nimi způsobem, kterému jako laici mohou rozumět. Umožňuje jim aktivní vstup do výuky

- efektivně komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy – zástupci zřizovatele školy, pracovníky inspekce, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, středisky výchovné péče, institucemi pro vzdělávání učitelů, se zaměstnanci knihoven, muzeí apod.

Oblast č. 3: Profesní rozvoj učitele

V této oblasti je obtížné oddělovat jednotlivé ukazatele. Proto jsou uváděna kritéria, která se v této oblasti budou týkat didaktické znalosti obsahu, profesních dovedností, profesních postojů a profesních hodnot. Lze uvažovat o:

Učitel:

- je vybaven nezbytnými profesními znalostmi a dovednostmi (pedagogicko-psychologické, oborově didaktické a oborové), které průběžně rozvíjí a obohacuje a zvyšuje tak svoji profesionalitu a tím i kvalitu své činnosti (např. dokládá je ve svém učitelském portfoliu)
- respektuje etické principy profese učitelství, je modelem etického chování a kultivovaných mezilidských vztahů
- projevuje zaujetí pro práci se žáky, je motivován pro zkvalitňování své činnosti, systematicky pracuje na svém profesním rozvoji a sebevzdělávání (na základě informací o své výuce – sebereflexe, kolegiální hospitace, zpětná vazba od žáků a rodičů – volí cíle pro zkvalitnění své činnosti, tvoří plán svého profesního rozvoje)

Souhlas s půjčováním bakalářské práce

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem využívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

Ve Svárově 29. 6. 2010

Karel Mazánek

[illegible]